

УДК 378.147
ББК 74.4

О. Л. Кустова
**СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВОЙ ПОДХОД В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ
ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога; социальная роль учителя; вузовское образование.

Резюме: в статье рассматривается проблема становления профессиональной компетентности педагога, отмечается неравномерность развития данного качества в системе вузовского образования, обосновывается необходимость применения социально-ролевого подхода как условия освоения различных ролевых позиций будущего учителя.

Общие тенденции развития образования на международном, общероссийском и региональном уровнях направлены на подготовку профессионалов для основных сфер деятельности в современной социокультурной ситуации. В новой концепции высшего образования России акценты переносятся на многостороннее интеллектуально-духовное развитие личности обучающегося, что предполагает выполнение ключевых функций, социальных ролей, компетенций в процессе профессиональной, общественно значимой деятельности.

Особенно актуальна данная проблема в области высшего педагогического образования (В. А. Болотов, С. М. Вишнякова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. Ю. Клименко, Н. В. Кузьмина, П. Е. Решетников, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков и др.). Переход общеобразовательной системы на компетентностную основу возможен лишь при повышении качества подготовки будущих учителей. Данный процесс предполагает изменение условий обучения, построение адекватных предметных программ, применение соответствующих ситуационно-моделирующих технологий и контрольно-измерительных материалов (А. С. Белкин, В. Н. Введенский, Э. Н. Гусинский, О. А. Козырева, И. А. Колобков, Л. М. Кустов, Л. М. Митина и др.).

Понимание профессиональной компетентности педагога как комплексного, интегративного качества (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Дж. Равен) предполагает вузовское обучение, направленное на одновременное развитие основных составляющих компетентности будущего учителя. Однако система профессионального педагогического образования сориентирована в основном на предметную и методическую области (В. Н. Введенский, Н. Н. Никитина, Г. Ф. Ушамирская), что способствует становлению будущего специалиста как предметника, методиста, но в меньшей степени предполагает компетентное освоение других ролевых позиций учителя. Следовательно, необходимы целенаправленные поиски решения проблемы компетентностной подготовки будущих педагогов.

Педагогическая наука накопила немалый опыт в реализации инновационных методов, активных форм, технологий организации педагогического взаимодействия, способствующих освоению, интериоризации, актуализации полученных знаний, трансляции профессиональных компетенций, возможности реализации накопленного в процессе образования опыта. Использование ситуационно-ролевых игр в подготовке будущего учителя

ля (Б. В. Куприянов), «ситуаций-образцов» в коллективной творческой деятельности (С. Д. Поляков), решение педагогических ситуаций в процессе подготовки будущих учителей (А. С. Белкин, А. В. Васильев, Л. Ф. Спирин), решение проблемных ситуаций как средство изменения мотивационных структур учебной деятельности студентов (Е. И. Савонько, Н. М. Симонова) и многие другие исследования доказали свою практическую значимость, однако имеющийся потенциал активных форм обучения далеко не полностью востребован в процессе становления профессиональной компетентности как интегративного качества будущего учителя.

Поиск особого подхода, учитывающего опыт достигнутых педагогической наукой успехов и направленного на становление профессионально-педагогической компетентности как интегративного качества, представляется актуальным.

Организация педагогического взаимодействия в системе вузовского образования, учитывающая многогранность профессиональной компетентности учителя и обусловленность его системно-ролевой деятельности, предполагает опыт таких современных теоретических и практических исследований, как:

- организация ролевого взаимодействия как фактора формирования профессиональной направленности (М. В. Ломаева), профессионального общения (А. О. Бударина, А. В. Кашеева, Н. В. Матвеева), активизации обучения (М. М. Потапова), развития профессионально значимых качеств (Б. Р. Мандель);
- тренинговое взаимодействие как метод совершенствования коммуникативной (Ю. М. Жуков) и организационной (А. Д. Чанько) компетентности, как средство формирования конфликтологической культуры (С. И. Петров, Т. Н. Черняева) и творческого потенциала будущего педагога-профессионала (А. Н. Трemasов);
- организация профессиональной деятельности студентов в рамках вузовского обучения как условие обеспечения качества его деятельности (О. С. Руденко), формирования оценочных (О. Ф. Горбунова, С. А. Осокина), управленческих (Т. М. Батарова), новационных (С. К. Бегалин) умений, развития профессионально-педагогической мобильности (И. В. Никулина);
- целостная подготовка будущих учителей к системно-ролевой деятельности (С. В. Иванова, Н. Ю. Павлова, Н. Ю. Савчук) и др.

Опыт организации педагогического взаимодействия с целью становления профессиональной компетентности будущих учителей через освоение студентами различных ролевых позиций, свойственных педагогу, позволил выделить особый педагогический подход, обозначенный нами как социально-ролевой. Данный подход предполагает систему педагогического взаимодействия, опирающуюся на организацию социального и ролевого обучения путем создания практики трансляции модели профессионального поведения студентами – будущими учителями в рамках педагогического процесса.

В качестве организационных форм, составляющих структуру социально-ролевого подхода, были отобраны ролевые игры, тренинговые формы работы, непосредственная практическая деятельность студентов. Для обоснования применения данных организационных форм поясним следующее.

1. Ролевая игра, характеризующаяся с позиций профессионального обучения, согласно Н. Н. Страздас, представляет собой «целесообразно органи-

зованную педагогическую подсистему, ядром которой является обучение профессии через специально подобранные педагогические ситуации на материале соответствующего спецпредмета» [4, с. 81]. Также правомерно здесь принять за точку отсчета мнение А. А. Вербицкого, рассматривающего игру в высшей школе с позиций знаково-контекстного обучения. Согласно данной концепции, игра является «формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда» [1, с. 128]. Ролевая игра задает в обучении предметный и социальный контексты будущей деятельности, позволяет проигрывать возможные варианты поведения, принятия решений и т.д., чем закрепляет и развивает наиболее важные для специалиста качества его профессиональной деятельности.

Организация ролевых игр предполагает подобие реальных профессиональных ситуаций, с которыми сталкивается учитель в своей деятельности. Соответственно, при моделировании игровых ситуаций мы остановились на таких темах, сопряженных с реальным профессиональным пространством учителя, как «Урок», «Психолого-педагогический консилиум», «Аттестация», «Защита проектной деятельности», «Педагогический совет», «Родительское собрание» и т.п. (подробнее – [2]).

Решение педагогической задачи студентами в данной форме работы не является первоочередной целью. Актуально для анализа соответствие модели поведения участников выбранным ролям, умение демонстрировать необходимые для данной роли позитивные качества в процессе взаимодействия с другими участниками, уровень и степень освоения ролевого поведения.

2. Ролевой тренинг, согласно Российской педагогической энциклопедии (web), – это область психолого-педагогической практической деятельности, ориентированной на использование активных методов групповой работы с целью развития компетентности в необходимой поведенческой области, класс методов направленного изменения психических свойств, основанный на практическом и многократном выполнении определенных упражнений в определенной ситуации (ситуациях) [3]. В отличие от обучения, которое воздействует на познавательную сферу личности (сферу сознания), тренинг позволяет модифицировать имеющие более глубокую связь с поведением личностные черты и установки. Соответственно, тренинговые формы работы в организации педагогического взаимодействия в системе высшего образования позволяют овладевать психологическими знаниями, формировать умения и навыки в профессиональной поведенческой сфере, развивать способности адекватного познания себя и других людей, корректировать и развивать системы отношений. В результате участники получают возможность сориентироваться в собственном сложившемся уровне профессионально-педагогического опыта, что представляет необходимую предпосылку и составляющую развития профессионально-педагогической компетентности.

Проведение полноценных тренингов в рамках учебного процесса в высшей школе, к сожалению, невозможно (В. В. Девятко, Л. А. Петровская, Г. В. Ярославцева, др.) в силу следующих причин: любая тренинговая группа должна максимально включать 12 – 13 человек; участники не должны быть знакомы друг с другом; прорабатываемые аспекты должны быть личностно значимы для участников, интимны; организация подобной работы требу-

ет особого «погружения» и длительности воздействия. Предоставление подобных идеальных условий в учебном процессе не представляется возможным. Однако применение тренинговых форм работы как более локальных по времени, влиянию, специфике психолого-педагогические воздействия допустимо и желательно, т.к. данная форма работы способствует усвоению психологических знаний, формированию необходимых паттернов профессионального поведения, актуализации процессов познания себя и других.

Из многообразия существующих тренинговых упражнений были отобраны, дополнены, а также разработаны те, которые в наибольшей степени способствовали достижению поставленных целей и соответствовали принципам нашего исследования. Общей являлась ориентация на повышение мотивации, профессиональной направленности, развития коммуникативных и организаторских навыков участников (более подробно – [2]).

3. Непосредственная профессиональная деятельность студентов – будущих учителей в рамках процесса обучения подразумевает овладение практическим педагогическим опытом. В отличие от традиционной ознакомительной, производственной практики в СОШ, данная деятельность предполагает частичное проведение студентами лекций и семинарских занятий (освещение какого-либо теоретического вопроса или аспекта, проработка с учебной группой задания на семинарском занятии и т.п.). Сочетание личного опыта, обстоятельств непосредственной рабочей ситуации (а не только квазипрофессиональной, как в ролевых играх), возможность проявления себя в разных ролевых позициях позволяют обучающемуся системно увидеть процесс будущей профессиональной деятельности, подлинно закрепить свойства, качества, состояния, умения, навыки, способности, необходимые для выполнения профессиональных функций, что в итоге способствует становлению профессионально-педагогической компетентности.

Данная деятельность подразумевает следующее. Студентам необходимо осветить вопрос по темам, обозначенным в пояснительной записке учебного плана к курсам «Введение в педагогическую деятельность», «Общая педагогика», «Социальная педагогика». В задачу входило подготовить и прочитать фрагмент лекции по выбранной теме (осветить теоретический вопрос) либо провести фрагмент семинарского занятия (проработать с учебной группой задание). Задача преподавателя здесь – помочь в логическом построении материала, его структурировании, выделении необходимых акцентов. Во время работы лекционный материал должен быть законспектирован аудиторией, студенту в роли преподавателя необходимо ответить на все заданные вопросы, в случае семинарского занятия – проверить домашнее задание, объяснить непонятные моменты и при необходимости мобилизовать учебную группу на совместный поиск решения. Задача преподавателя – по мере надобности корректировать донесенную информацию, прояснить сложные вопросы, уточнить лекционный материал (подробнее – [2]).

Как показал опыт работы, непосредственная профессиональная деятельность является наиболее действенной для студентов в отношении освоения ролевых моделей поведения учителя. Как правило, всеми участниками отмечалось осознание профессиональности осуществляемой деятельности (в отличие от квазипрофессиональной в ролевых играх), высокой степени ответственности при ее выполнении, проявлялась потребность в совершенствовании своих профессионально значимых знаний и навыков, более качес-

твенной актуализации полученного ранее опыта и интерес к дальнейшей трансляции данной модели поведения.

Согласно полученным статистическим данным, только сочетание в педагогическом процессе всех названных видов деятельности: ролевых игр, тренинговых форм работы, непосредственной профессиональной деятельности – в большей степени способствует освоению студентами ролевых позиций учителя.

Подобная деятельность, на наш взгляд, необходима и целесообразна. Применение активных форм обучения, создание условий для актуализации различных ролевых позиций, свойственных педагогу, способствует качественному становлению профессионально-педагогической компетентности студентов.

Изучение потенциала социально-ролевого подхода в организации педагогического взаимодействия является перспективным направлением теории и практики образования. Дальнейшее исследование может быть осуществлено в направлении использования данного подхода: а) как средства развития профессионально значимых качеств личности будущего учителя, развития профессиональных умений (например, методических, дидактических); б) как средства активизации познавательной деятельности учащихся.

Литература

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
2. Кустова О. Л. Социально-ролевой подход в профессиональной подготовке будущих учителей: учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: УрГПУ, 2006. – 68 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия [электронный вариант] / Режим доступа: www.rubricon.com
4. Страздас Н. Н. Система дидактических игр как средство формирования умелости и направленности: Дис. ... к.п.н. – СПб., 1980. – 264 с.